

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Apprendre la langue de « l'Autre » en Belgique

Mettewie, Laurence

Published in:
Le Langage et l'Homme

Publication date:
2015

Document Version
Version créée dans le cadre du processus de publication ; mise en page de l'éditeur ; généralement non rendue publique

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):
Mettewie, L 2015, 'Apprendre la langue de « l'Autre » en Belgique: la dimension affective comme frein à l'apprentissage', *Le Langage et l'Homme*, VOL. L, Numéro 2, p. 23-42.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Apprendre la langue de « l'Autre » en Belgique : la dimension affective comme frein à l'apprentissage

Laurence METTEWIE
Université de Namur

Introduction

De passage dans mon ancienne école secondaire au cœur de Bruxelles, un petit élève d'une douzaine d'années m'arrête dans le couloir et me demande si je suis un nouveau professeur.

- Non, mais je suis professeur.
- De quoi, demande-t-il ravi et curieux.
- De néerlandais.

Et voilà que les yeux qui s'étaient illuminés quelques secondes avant, se baissent déçus.

- Dommage, répondit-il.
- Mais pourquoi ?

- Parce que mon professeur de néerlandais dit qu'il sait que le néerlandais est une langue moche et difficile, mais qu'il faut quand même se la farcir.

- Tu sais, en fait, c'est une très belle langue, magique de surcroît, car elle ouvre bien des portes pour de belles rencontres et un meilleur avenir professionnel à Bruxelles, mais, peut-être, a-t-on oublié de te le montrer.

Alors, avec de grands yeux noirs tristes, il demande: vous ne voulez pas rester ?

Cette anecdote de mai 2014 est d'autant plus consternante que les paroles rapportées venaient d'un enseignant de néerlandais. De plus, ces propos de quelques minutes contiennent l'essence de la problématique de l'apprentissage de la langue de « l'Autre » en Belgique que j'avais analysée quelques années plus tôt. Ceci rappelle aussi le rôle primordial des enseignants dans la construction ou la déconstruction de barrières affectives face aux matières qu'ils enseignent, ce qui est d'autant plus le cas pour des langues

chargées de valeurs symboliques, économiques et émotionnelles et dans des situations de conflits (manifestes ou latents) entre communautés linguistiques, telles qu'en Belgique. Dans cet article, je décrirai donc les résultats d'une étude, menée en 2010-2011 et comparée à 2000-2001, portant sur les dimensions affectives dans l'acquisition des langues chez les jeunes en Belgique. Après une brève contextualisation tant situationnelle que théorique, j'exposerai la méthodologie quantitative et développerai les résultats de manière comparative, pour ensuite cadrer ceux-ci dans une perspective plus large d'apprentissage des langues et d'affects.

2. Contexte

2.1. Le contexte belge et les langues

Le contexte belge représente pour l'étude des liens entre facteurs socio-affectifs et l'apprentissage des langues « étrangères » un terrain particulièrement intéressant. La Belgique se partage en trois Régions (flamande au nord, wallonne au sud et celle de Bruxelles Capitale, bilingue et au cœur du pays) et de trois Communautés linguistiques (la Communauté flamande en Flandre et à Bruxelles, la Communauté française en Wallonie et à Bruxelles et la Communauté germanophone, située à l'est de la Région wallonne, près de la frontière allemande et très minoritaire avec \pm 70.000 personnes sur 11 millions d'habitants). Pour des raisons socio-politiques historiques, les langues revêtent une importante valeur symbolique, ce qui explique pourquoi les langues d'enseignement et l'enseignement des langues sont aujourd'hui très strictement réglementés en Belgique. Étant une compétence des Communautés linguistiques, l'organisation de l'enseignement est différente dans chaque région où la ou les communautés sont responsables. Ainsi, en Flandre, la langue d'enseignement est uniquement le néerlandais et la première langue étrangère y est obligatoirement le français, suivie de l'anglais. Il en va de même pour les écoles néerlandophones de la Région bilingue de Bruxelles Capitale. Les écoles en Communauté française ont pour langue d'enseignement le français. Bien qu'à Bruxelles (et dans quelques communes à la frontière linguistique) la première langue étrangère soit obligatoirement le néerlandais, en Wallonie par contre la première langue étrangère est à choisir entre le néerlandais, l'anglais et l'allemand. En Communauté germanophone, la langue d'enseignement est l'allemand avec comme première langue étrangère la langue de la Région wallonne où la communauté réside, à savoir le français. Cependant, si en Communauté française l'enseignement bilingue de type CLIL/EMILE (appelé aussi « immersion ») est autorisé par décret depuis 1998¹ et rencontre un large succès avec plus de 32.000 élèves inscrits en 2014-2015, il n'a été autorisé côté néerlandophone que depuis 2014-2015, car le souci de maintenir le néerlandais comme langue d'enseignement y est prépondérant pour des raisons historiques et idéologiques.

Concernant l'apprentissage des langues, il n'est pas étonnant de constater qu'en Belgique, un pays doté de trois langues officielles, le multilinguisme y est une nécessité fortement ressentie au niveau économique lorsqu'il s'agit d'accéder à des emplois, de gravir les échelons dans une carrière ou dans les

contacts avec les clients (Eraly & Dardenne 1995, Mettewie & Van Mensel 2009). Ainsi, de façon tout à fait surréaliste et typiquement « belge », les entreprises bruxelloises ont plus de difficultés à trouver du personnel bilingue français/néerlandais, que du personnel trilingue français/néerlandais/anglais (Mettewie & Van Mensel 2009). Si l'enseignement est souvent mis en cause, ces résultats ne peuvent se comprendre qu'à la lumière des facteurs socio-affectifs, car les apprenants qui ont fait le pas et/ou surmonté la difficulté d'apprendre la langue de « l'Autre » ne ressentent pas de problème à apprendre une lingua franca comme l'anglais. Par contre, ceux qui se limitent à cette lingua franca s'en contentent, faute de fournir l'effort nécessaire pour apprendre selon les cas soit le néerlandais, soit le français, à cause d'un filtre émotionnel nourri par le contexte socio-politique belge.

En effet, conformément à la théorie des conflits linguistiques de Nelde (1997), les contacts entre les communautés majoritaires en Belgique (la néerlandophone et la francophone) sont secoués par des conflits d'intérêts économiques, politiques et culturels qui ont déterminé l'agenda politique au 20^e siècle et découpé le paysage institutionnel au 20^e et 21^e siècle (Witte & Van Velthoven 2010). Une des crises symptomatiques du conflit entre « Flamands » et « francophones » se dessine ainsi au lendemain des élections fédérales de juin 2010. Les résultats renforceront le clivage au sein du pays entre la partie nord (néerlandophone), qui développe une position de centre-droit et séparatiste/nationaliste flamande, la partie sud (francophone) qui maintient une position de centre-gauche et belgiciste et au centre, la région bilingue de Bruxelles capitale, avec une minorité néerlandophone protégée (\pm 10%) et une majorité francophone, où tous les partis sont donc représentés. Ce renforcement des antagonismes à la fois linguistiques (francophones/néerlandophones) et politiques (gauche/droite) vont rendre la constitution d'un gouvernement fédéral (la Belgique en compte de nombreux autres) extrêmement difficile et les négociations dureront 526 jours pour finir en décembre 2011. Pendant cette période, la tension entre les deux grandes communautés linguistiques va être alimentée par des attaques verbales de part et d'autre, qui seront quotidiennement relayées dans tous les médias. Il faut noter que souvent des politiciens néerlandophones accuseront les politiciens francophones, ayant une maîtrise du néerlandais, de violer leur langue, signe de mépris de « l'Autre » communauté et d'incompétence². Le Premier ministre francophone, Elio Di Rupo se fendra même, dans son discours d'intronisation au Parlement le 7 décembre 2011, de la promesse d'améliorer sa connaissance du néerlandais, comme pas symbolique d'ouverture et de respect envers les néerlandophones. Ces interminables négociations et prises de bec vont créer un climat général de conflit au moins latent, mais souvent ouvert, peu propice au développement de l'appréciation mutuelle entre communautés et très largement chargé d'émotions.

2.2. Les facteurs socio-affectifs et les langues

Si les émotions sont omniprésentes dans le quotidien, elles sont souvent le parent pauvre dans les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères, comme le développe Dewaele dans son ouvrage « Emotions in Multiple Languages » (2010). Bien qu'elles apparaissent au sein de théories motivationnelles, attribuant aux attitudes langagières et perceptions affectives

un rôle crucial (voir les travaux de pionnier de Gardner 1985), elles n'y sont considérées qu'en amont du processus motivationnel. Dans ce contexte, les émotions se définissent comme des perceptions émotionnelles développées dans un contexte social donné et sont souvent traduites dans les recherches par des dimensions socio-affectives de type attitudes envers la langue cible, ou envers la communauté qui la parle. Ainsi, Gardner (1985:9) décrit-il les attitudes langagières comme étant des réactions évaluatives envers un référent ou un objet d'attitude, construites sur la base d'idées et d'opinions personnelles³. Ancrées dans le processus social, les attitudes présentent des composantes cognitives, comportementales et, surtout dans le cas qui nous occupe, affectives, qui peuvent fonctionner indépendamment les unes des autres (Bohner & Wänke 2002:5). Ces attitudes sont donc des produits issus des expériences des individus, de leurs interactions, de leurs perceptions de la ou des langues étrangères, dans un contexte socio-économique, culturel et politique donné. Il est important de noter que les attitudes et perceptions affectives ne nécessitent pas de contacts directs, mais peuvent être alimentées par des discours ambiants, des personnes ressources ou des produits culturels comme l'ont montré pour ce dernier point les travaux de Csizer et Kormos (2008, dans Dewaele 2010), notamment pour les attitudes envers l'anglais en Hongrie. Les attitudes peuvent, de nature, fluctuer au gré des expériences d'un individu. Dès lors, Dewaele (2010:137) note que si les attitudes et perceptions se révèlent au niveau des communautés linguistiques relativement stables, elles peuvent néanmoins soudainement changer, suite à des événements politiques, des situations de migrations ou l'apparition de formes linguistiques associées à des activités nouvelles et/ou culturelles, telle la musique (cf. les attitudes récentes envers l'acadien au Québec, Leclerc 2015).

En outre, des recherches établissent de manière récurrente des liens entre les facteurs socio-affectifs (attitudes et motivation) et l'acquisition de la langue étrangère (voir entre autres Gardner 1985; Dörnyei 2003, Dörnyei, Csizer & Németh 2006, Dörnyei & Ushioda 2009; Masgoret & Gardner 2003). C'est le cas dans des contextes où il n'y a pas ou peu de contacts avec la langue cible et ses locuteurs en dehors de la classe de langues (Dörnyei et al. 2006, Dörnyei & Ushioda 2009) et c'est d'autant plus le cas lorsqu'il y a contact ou du moins une certaine proximité et/ou un conflit (ouvert ou latent) entre les locuteurs de la communauté des apprenants et celle de la langue cible, comme c'est le cas au Canada (Baker & MacIntyre 2000; Clément & Kruidenier 1983; Gardner 1985) ou en Belgique (Dewaele 2005; Mettwie 2004). Cependant, les recherches de MacIntyre (2002, dans Dewaele 2010:20) insistent sur l'importance de dissocier la motivation des attitudes et de mettre les émotions associées à l'apprentissage au centre de celui-ci. En effet, un processus d'apprentissage peut s'assortir d'une orientation motivationnelle⁴ sans qu'il n'y ait pour autant d'implication active de l'apprenant, car celle-ci peut être empêchée par une impulsion émotionnelle négative. Par contre, si celle-ci est positive, elle peut permettre à l'individu de s'ouvrir et de mieux s'imprégner de la langue à acquérir. Ceci se vérifie dans le contexte belge, où l'on observe que plus les apprenants ont des attitudes négatives envers la langue cible et la communauté, plus leur niveau de maîtrise de cette langue est faible, alors que les mesures motivationnelles ne jouent qu'un rôle prédictif secondaire (Mettwie 2004). Les aspects affectifs semblent donc jouer le rôle de frein ou de moteur dans l'apprentissage. Or, plusieurs études en Belgique indiquent que

comparées aux attitudes envers l'anglais, les attitudes des jeunes envers la langue de « l'Autre » communauté sont nettement moins positives, voire même clairement négatives (Dewaele 2005; Pierrard, Janssens & Housen 2002; Lochtmann & Ceuleers 2005; Lochtmann, Lutjeharms & Kermarrec 2005; Mettwie 2004; Mettwie & Janssens 2007). En outre, on note que les attitudes des élèves néerlandophones en Flandre occidentale sont nettement moins positives envers le français – la langue de « l'Autre » – dès lors qu'ils présentent une identité politique plus flamande que belge (Dewaele 2005). Ces éléments soulignent à nouveau l'imbrication des attitudes dans un contexte socio-politique plus large.

Par ailleurs, Dewaele (2010:21-22) rappelle en écho aux travaux de Schumann (1997) l'importance du soutien et de l'encouragement affectif dans l'apprentissage, ce qui au sein d'une classe peut mettre en place des dynamiques stimulantes et constructives. De même, il soulève le rôle crucial de la personnalité de l'enseignant, de son approche pédagogique et de sa vision des choses, dans cette mise en place de la dynamique. L'anecdote du début de l'article révèle qu'il ne s'agit pas là d'une évidence et que dans ce cas précis il n'était question ni d'une vision, ni d'une approche ou d'une dynamique positive. De plus, les attitudes de l'enseignant envers la langue qu'il enseigne ne semblaient en rien positives. Il est dès lors fort à parier que les résultats obtenus par les élèves dans ces conditions aient été peu prometteurs. Or, l'enseignant reste pour les apprenants le contact privilégié, voire unique avec la langue cible et il est d'autant plus important dans un contexte de tensions ouvertes ou latentes aux niveaux socio-économique et politique. C'est le cas de la Belgique où les contacts directs avec « l'Autre » communauté sont trop rares, peu spontanés et se font généralement à travers des médias cloisonnés entre communautés, dont les discours sont souvent stéréotypés, opposant « eux » et « nous » et flirtant parfois avec des propos à la limite du racisme (Potvin, Morelli & Mettwie 2004, Sinardet 2008). L'impact de ces informations relayées par les médias a dès lors un effet à deux niveaux. D'une part, au niveau des enseignants, la langue à enseigner se charge émotionnellement et est imprégnée de perceptions tantôt positives (qui deviennent défensives à tout prix de l'objet qu'ils enseignent, vu le contexte ambiant), tantôt négatives (engendrant potentiellement des spirales négatives dans la classe et auprès des apprenants). D'autre part, au niveau des apprenants, la perception et les attitudes envers la langue cible se chargent émotionnellement soit directement via les médias, soit via leur entourage interne au milieu scolaire (enseignants, condisciples) ou externe (milieu familial, activités sportives et loisirs, ...).

Tant dans le processus d'apprentissage de la langue que dans les conditions d'apprentissage, s'enchevêtrent des facteurs individuels de l'apprenant (micro niveau), éducationnels de par la dynamique de classe et les attitudes de l'enseignant de langue (mésos niveau) et contextuels de type socio-culturel, économique et politique (macro niveau). Ces facteurs peuvent avoir un impact sur les dimensions affectives de l'apprentissage des langues et plus particulièrement de la langue de « l'Autre » communauté.

2.3. Les questions de recherche

Au regard de ces éléments contextuels et théoriques, il nous semble pertinent de nous interroger sur l'état des lieux des attitudes envers la langue de « l'Autre » communauté chez les jeunes en processus d'apprentissage des langues, afin d'explorer dans quelle mesure ces aspects socio-affectifs s'inscrivent dans le contexte politique post-électoral tendu de 2010-2011 ou pas. Les questions de recherches que nous aborderons ici sont dès lors les suivantes :

1) Quelles sont, dans le contexte socio-politique tendu de 2010-2011, les attitudes et la motivation d'apprentissage de jeunes francophones et néerlandophones envers la langue de « l'Autre » communauté?

2) Ces facteurs socio-affectifs sont-ils différents de ceux de jeunes francophones et néerlandophones en 2000-2001 ? Si oui, pour quelles attitudes ou variables motivationnelles, dans quelle mesure et quelle direction ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons utilisé lors des deux phases de la recherche une méthodologie quantitative que nous exposerons dans les paragraphes suivants.

3. Méthodologie

Dans le descriptif méthodologique, nous décrirons, d'une part, l'instrument qui a permis la collecte de données et le type d'analyses utilisées et, d'autre part, l'échantillonnage de 2010-11 et l'équivalent de celui-ci extrait d'une collecte plus large effectuée en 2000-2001.

Le caractère éminemment symbolique et affectif des langues en Belgique (cf. supra), nous a poussée à aborder cette recherche de manière quantitative, de sorte que les perceptions affectives d'un nombre représentatif de répondants puissent alimenter les analyses. Le traitement statistique des réponses des participants permet ainsi de dégager des tendances sur la base d'une assise plus large et donc moins facilement contestable que dans une approche qualitative. Les conditions dans lesquelles les données quantitatives ont été récoltées (voir plus loin) ne permettaient par ailleurs pas de collecter en sus des données qualitatives auprès des mêmes répondants à l'exception d'un groupe dans l'enseignement bilingue (voir Mettewie & Lorette 2014). Pour des raisons pratiques, nous n'aborderons pas ce dernier volet, mais nous concentrerons sur les données quantitatives.

3.1. Le questionnaire

Afin de pouvoir dégager et analyser les perceptions affectives des jeunes francophones et néerlandophones, nous avons opté pour un questionnaire sur les attitudes et la motivation à apprendre la langue de « l'Autre » principale communauté linguistique en Belgique. Pour ce faire, nous avons optimisé un questionnaire socio-affectif développé dans le cadre d'un large projet de la VUB sur l'apprentissage des langues dans les écoles néerlandophones de Bruxelles⁵. La centaine d'affirmations est inspirée et adaptée d'une étude pilote (Mettewie 1998) et surtout de questionnaires existants en 2000 (AMTB

de Gardner 1985, Baker 1992, Clément & Kruidenier 1983, Coleman 1996, Doeleman 1998, Noels et al. 2000), les questionnaires de Dörnyei n'étant à ce stade pas encore disponibles. Ce questionnaire a été ensuite utilisé dans deux thèses de doctorat (Mettewie 2004 et Janssens 2008). Dans ces deux recherches, les analyses factorielles ont été menées en parallèle pour les versions francophones et néerlandophones d'une part et pour les variables similaires pour chaque langue (par ex. attrait de la langue néerlandaise, attrait de la langue française) d'autre part. Ces doubles analyses factorielles assorties de tests de fiabilité nous ont permis, pour le présent projet, de (a) faire une sélection des items et (b) constituer les variables. Pour ces dernières, nous avons maintenu la constitution des facteurs (avec vérification des taux de fiabilité, voir infra) afin de permettre une comparaison entre les données des différentes collectes. Un des changements principaux entre la version de 2000 et celle de 2010 a été l'ajout d'une série d'affirmations portant sur l'anglais, en plus du français et du néerlandais.

Le questionnaire 2010 est donc constitué de 91 affirmations à évaluer sur une échelle à 7 points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Le questionnaire a été développé en deux langues (français et néerlandais) et en cinq versions randomisées⁵ pour chacune d'elle, afin de contrôler au maximum les effets possibles de contamination d'une affirmation sur l'autre ainsi que l'effet de fatigue dans les réponses.

Sur la base des analyses factorielles antérieures, les 91 items ont été réduits à 6 dimensions avec 25 facteurs, dont certains existent pour l'anglais, le français et/ou le néerlandais (attitudes envers la langue, la communauté, la motivation d'apprentissage). Pour les attitudes envers les communautés, seules celles envers les anglophones et envers « l'Autre communauté » (c.-à-d. les néerlandophones dans la version française et les francophones dans la version en néerlandais), ont été évaluées, les questions concernant la culture et la distance sociale envers le groupe endogène s'étaient avérées, dans les éditions précédentes (Mettewie 2004, Janssens 2008), avoir été perçues comme lassantes et peu pertinentes. Le Tableau 1 reprend les différentes dimensions et variables constituées à partir du questionnaire.

Facteurs	sous-facteurs	items
Attitudes envers la langue	néerlandaise	attrait 5
	française	utilité 2
	anglaise	difficulté d'apprentissage 3
Attitudes envers la communauté	francophone ou	distance sociale 5
	néerlandophone	culture : importance/
	anglophone	participation 3
Motivation apprentissage de la langue	néerlandaise	(a)motivation générale 2
	française	orientation intrinsèque 4
	anglaise	orientation extrinsèque 3
Attitude envers la Belgique (unie et multilingue)		3
Attitude envers le multilinguisme		6
Attitude envers l'apprentissage des langues étrangères		4

Tableau 1 : Dimensions, facteurs et sous-facteurs de l'enquête socio-affective 2010.

Après le recodage des items négatifs, des analyses de fiabilité (alpha de Cronbach) ont été effectuées pour tous les répondants ensemble ($n=1216$) et parallèlement pour les versions en français ($n=813$) et en néerlandais ($n=403$). Les alphas fluctuent entre .83 et .68 selon les facteurs et les versions et peuvent donc être considérés comme satisfaisants, étant donné le peu d'items inclus par variable, les parallélismes à maintenir et les différentes versions dont il fallait tenir compte. Ainsi, même si pour deux variables il y avait des coefficients de fiabilité divergents⁷, nous avons décidé de maintenir ces deux variables telles quelles afin de permettre tant des comparaisons entre les items pour les différentes langues et les différentes versions, que des comparaisons entre la version de 2000 et celle de 2010.

Ce questionnaire socio-affectif est par ailleurs assorti d'un court volet portant sur le profil des répondants, à savoir leur âge, leur sexe, leur parcours scolaire en français, néerlandais ou autre, la première langue étrangère à l'école, la section d'étude et une série de questions sur l'usage des langues au quotidien, y compris le contact ou non avec des anglophones ou membres de « l'Autre communauté ».

Pour des questions à la fois pratiques et méthodologiques, nous avons veillé à ce que le questionnaire dans son ensemble puisse être complété dans des classes (voir 3.2) en moins d'une heure de cours, explications des enquêteurs comprises.

3.2. La collecte de données et l'échantillonnage

Afin d'obtenir une photographie la plus représentative possible des attitudes et motivations des jeunes en Belgique, nous avons opté, non pas pour une collecte auprès d'étudiants universitaires auxquels nous avons aisément accès, mais auprès d'élèves en fin d'études secondaires dans les trois régions du pays, à la fois dans des zones très urbaines ou des zones nettement moins urbaines, dans des filières dites générales (menant aux études supérieures), mais également dans quelques filières qualifiantes et techniques ou encore une école dite à discrimination positive (D+).

3.2.1. Les écoles et filières participantes

Pour l'ensemble du projet, les données ont été récoltées dans 21 écoles réparties dans les trois régions du pays : 12 écoles secondaires francophones (10 en Wallonie, 2 à Bruxelles) et 9 écoles néerlandophones (3 en Flandre et 6 à Bruxelles). Le choix des écoles a été largement déterminé par la nature du projet de recherche. Ainsi, tant la collecte de données, que le traitement préliminaire de celles-ci ont été réalisés dans le cadre d'un cours de méthodologie à l'Université de Namur. Les étudiants y ont été très strictement encadrés et chaque étape a fait l'objet d'un contrôle minutieux par l'équipe universitaire afin de garantir une fiabilité maximale des données. Dès lors, les écoles impliquées dans le projet dépendaient largement des contacts privilégiés dont disposaient les étudiants. Ceci a eu l'avantage incontestable de donner accès à des écoles très diversifiées, avec une répartition géographique et sociale intéressante, surtout du côté francophone. Toutes les données y ont été récoltées dans les classes, par les étudiants et/ou l'équipe universitaire, pendant une heure de cours entre janvier et mars 2011. Pour les six écoles néerlandophones à Bruxelles, la collecte a été coordonnée au printemps 2011

par BOCO, la coupole de coordination des écoles officielles bruxelloises de la Communauté flamande.

Cependant, étant donné le caractère particulier de la situation de ces écoles néerlandophones à Bruxelles, qui accueillent un public extrêmement diversifié et minoritairement néerlandophone (Mettewie 2007, Janssens 2009), nous ne les reprendrons pas dans cette publication (n=196) et réduirons les données et analyses aux 12 écoles francophones en Wallonie et à Bruxelles et aux 3 écoles néerlandophones en Flandre⁸. Également pour des raisons méthodologiques, nous excluons des données et analyses les élèves suivant un enseignement de type bilingue CLIL/EMILE en Wallonie (n=70). Les analyses montrent en effet qu'ils présentent un profil socio-affectif nettement différent lorsqu'il s'agit de « l'Autre » langue et communauté (Mettewie & Lorette 2014). Par contre, il semble parfaitement défendable d'inclure dans les données des 10 écoles francophones de Wallonie, celles des 2 écoles bruxelloises, car malgré une diversité linguistique plus importante des répondants (cf. Tableau 2), les analyses de variances (univariées avec post-hoc Tukey) ne révèlent que pour 3 des 25 variables des différences statistiquement significatives ($p < .05$), dont deux variables concernant l'anglais et l'attitude envers le multilinguisme, plus positives (encore) pour les élèves à Bruxelles.

3.2.2. L'échantillonnage

L'échantillonnage des 12 écoles comporte donc 950 élèves en dernière année d'enseignement secondaire, âgés d'environ 18 ans, dont 54% de filles (n=513) et 46% de garçons (n=437). Le Tableau 2 reprend le profil linguistique de ces jeunes, sur base de la/les langue(s) qu'ils parlent principalement avec leurs parents. Dans les tableaux, le français est abrégé FR, le néerlandais NL.

Régions	Wallonie		Bxl FR		Total Wall + Bxl		Flandre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Langues								
FR	599	89.1	32	45.1	631	84.9	3	1.4
FR + autre(s)	53	7.9	25	35.2	78	10.5		
FR + NL	5	0.7			5	0.7	1	0.5
NL	2	0.3	1	1.4	3	0.4	189	91.3
NL + autre(s)							12	5.8
autre(s)	13	1.9	13	18.3	26	3.5	2	1.0
Total	672	100	71	100	743	100	207	100

Tableau 2 : Profil linguistique des répondants, sur la base de la langue principale parlée avec les parents, exprimé en nombres et pourcentages pour chaque région (n=950).

Les données linguistiques du Tableau 2 indiquent donc que tant du côté francophone (96.1%) que du côté néerlandophone (97.6%) les élèves interrogés parlent à la maison la langue de scolarisation de manière principale (84.9% en français et 91.3% en néerlandais) ou en combinaison avec d'autres langues. Ce caractère fortement soit francophone, soit néerlandophone des interactions avec les parents est également révélé par le pourcentage très faible

de jeunes élevés de manière bilingue en français ET néerlandais (0.7% et 0.5%) dans l'échantillonnage. Les formes de multilinguismes et/ou d'utilisation d'autres langues que le français et le néerlandais ne sont clairement présentes que dans les deux écoles francophones de Bruxelles, dont l'une est connue pour son caractère élitiste et l'autre est devenue une école dite D+. Cependant, même dans l'école huppée, la diversité linguistique est plus marquée que dans les écoles de Wallonie, puisqu'à côté des 60% qui parlent uniquement français, 22.5% des participants parlent le français et une autre langue avec les parents et 15% uniquement une autre langue. Dans l'école dite D+, on notera que seuls 25.8% des élèves interrogés parlent uniquement le français, 51.6% le français et une autre langue et 22.6% exclusivement une autre langue à la maison. En conclusion, on note dans l'ensemble une large tendance au monolinguisme entre jeunes et parents tant du côté francophone que néerlandophone, avec une situation clairement différente pour les jeunes Bruxellois.

L'analyse de l'échantillonnage indique également que 97.6% des élèves dans les écoles francophones ont toujours fréquenté un enseignement en français. Ceci vaut également pour la Flandre où 98.7% des participants ont toujours été scolarisés en néerlandais uniquement. Notons également que la récolte de données comprend des élèves inscrits dans différentes filières (enseignement général, technique et professionnel), comme l'indique le Tableau 3. On note que côté flamand, il y a proportionnellement une sous-représentation de l'enseignement général, mais cela a permis de donner plus de voix aux élèves de l'enseignement technique et professionnel qui est rarement impliqué dans ce genre d'étude.

Filières enseignement	général		professionnel		technique		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ecoles francophones	608	81,8	63	8,5	72	9,7	743	100
Ecoles néerlandophones	104	50,3	51	24,6	52	25,1	207	100
Total	712	74,9	114	12,0	124	13,1	950	100

Tableau 3 : Répartition des répondants par filière d'enseignement, exprimé en nombres et pourcentages pour les écoles francophones et néerlandophones (n=950).

Dans la partie destinée à cerner le profil des répondants, deux questions portaient sur les langues étrangères que ceux-ci suivaient à l'école. En Flandre, la situation est très claire, puisque le français y est la première langue étrangère obligatoire, ce qui est dès lors le cas de 100% des participants. Pour la deuxième langue étrangère, 91.3% indiquent l'anglais, suivi de 2.9% pour l'allemand. En Communauté française, la situation est plus complexe puisqu'en Wallonie la première langue étrangère est à choisir entre le néerlandais, l'anglais et l'allemand, même si à Bruxelles (sauf exception) le néerlandais y est obligatoire. Dans notre échantillonnage on note ainsi pour les écoles en Wallonie que 61.6% de nos participants ont choisi le néerlandais comme première langue étrangère et 38.4% l'anglais. Ceci coïncide parfaitement avec les statistiques générales de la Communauté française pour 2010-2011 puisque 59.6% des élèves ayant des langues étrangères suivent le

81

néerlandais comme première langue et 38.8% l'anglais (source : Service des Statistiques ETNIC – CFWB).

Ces analyses indiquent qu'à différents niveaux l'échantillonnage obtenu est représentatif, couvre des réalités diverses tant linguistiquement, géographiquement, socialement qu'au niveau scolaire, tout en maintenant une homogénéité dans des paramètres tels que la langue de scolarisation. Ces critères montrent donc que l'échantillonnage offre une base solide pour des analyses quantitatives. Les analyses des données obtenues auprès de ces 950 élèves sont décrites au point 4. Cependant, afin de répondre à la deuxième question de recherche, concernant un possible changement des facteurs socio-affectifs des jeunes, un échantillonnage de 2000-2001 a été utilisé pour permettre cette comparaison dans le temps, qui est décrit au point 3.2.3.

3.2.3. L'échantillonnage comparatif

Les données utilisées dans les analyses comparatives, proviennent des groupes contrôles de l'étude réalisée à la VUB (1999-2002) et mentionnée au point 3.1., dont est inspiré l'instrument utilisé dans la présente recherche. Le projet de type transversal (cross-sectionnel⁹), comprenait un échantillonnage dans trois années d'études secondaires (n=686). De cet échantillonnage, nous avons uniquement extrait les données des jeunes en fin de scolarité dans les écoles contrôles. Il est dès lors composé de 39 rhétoriciens de deux écoles en Flandre et de 53 rhétoriciens de deux écoles en Wallonie et d'une école francophone à Bruxelles. Le Tableau 4 synthétise les deux échantillonnages. Notons que le déséquilibre entre le nombre de répondants en 2000-2001 et 2010-2011 sera contrôlé dans les analyses statistiques.

	2000-2001	2010-2011	Total
Ecoles francophones	39	207	246
Ecoles néerlandophones	53	743	796
Total	92	950	1042

Tableau 4 : Echantillonnages 2000-2001 et 2010-2011 (n=1042).

Les données croisées de ces deux cohortes serviront de base aux analyses pour la deuxième question de recherche, exposées dans la section suivante.

4. Résultats

4.1. Les facteurs socio-affectifs pendant la crise politique de 2010-2011

Dans cette première partie, nous répondrons à la première question de recherche, à savoir quelles sont, dans le contexte socio-politique tendu de 2010-2011, les attitudes et la motivation de jeunes francophones et néerlandophones à apprendre la langue de « l'Autre » communauté?

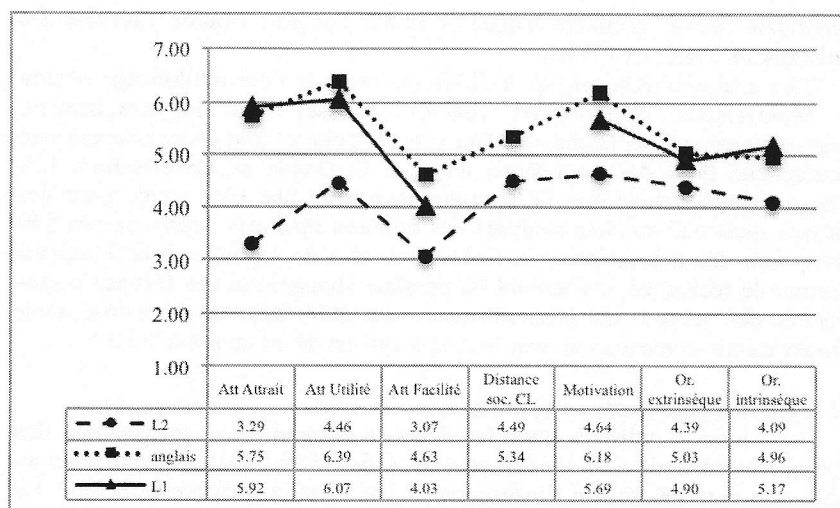
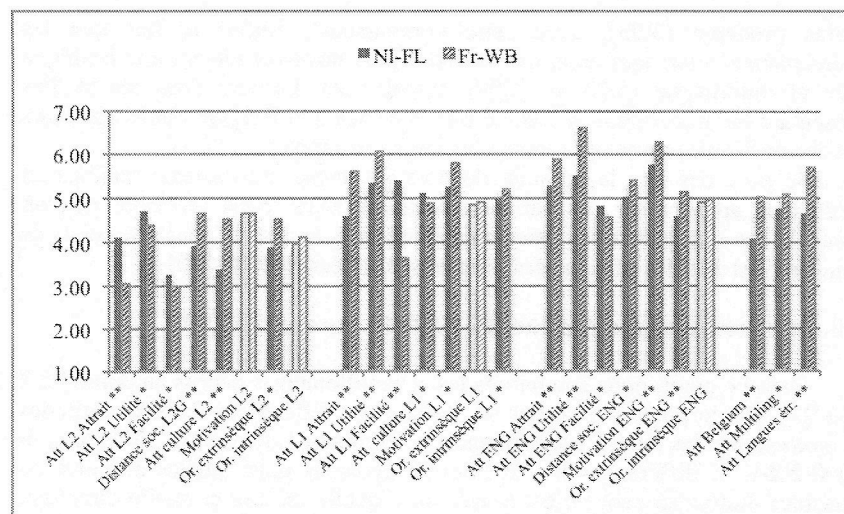


Figure 1 : Facteurs socio-affectifs concernant la L2, l'anglais et la L1, pour la cohorte 2010-11 (n=950).

Les analyses des moyennes pour les 25 variables étudiées (voir Tableau 1, point 3.1.) révèlent qu'en 2010-11, les attitudes envers l'anglais, la langue première (L1) et envers la langue de « l'Autre » communauté (français L2 pour les néerlandophones et néerlandais L2 pour les francophones) sont très différentes. Rappelons pour une meilleure lecture que, sur une échelle à 7 points, la valeur de 4 suggère un positionnement neutre (indifférent), tandis que les valeurs en dessous de 4 indiquent un positionnement négatif à très négatif et celles supérieures à 4 un positionnement plutôt positif à très positif. Ainsi, on note dans la Figure 1 que les attitudes, la distance sociale et la motivation (y compris les orientations) envers la L2 sont inférieures à celles pour l'anglais, qui elles sont parfois supérieures à la L1 (utilité, facilité d'apprentissage, motivation générale). Comme dans les études citées au point 2, la langue de « l'Autre » est perçue comme peu attrayante et difficile à apprendre, même si elle est utile et que la motivation pour l'apprendre y est, mais principalement pour des raisons extrinsèques (avoir un meilleur emploi, devenir quelqu'un d'important et gagner plus d'argent). Ceci contraste avec les attitudes envers le multilinguisme (5,01) et l'apprentissage des langues étrangères (5,48) qui, elles, sont très positives.

Cependant, une analyse de ces facteurs socio-affectifs comparant les élèves dans l'enseignement francophone et ceux dans l'enseignement néerlandophone, donne un éclairage plus nuancé. A cette fin, la Figure 2 reprend les 25 variables étudiées avec, dans la colonne de gauche (grise), les données pour les écoles néerlandophones en Flandre et, dans la colonne de droite (hachurée), celles des écoles francophones en Wallonie et à Bruxelles. Les colonnes non colorées indiquent qu'il n'y a, pour ces variables, pas de différences statistiquement significatives ($p > .05$), contrairement aux colonnes colorées ($p < .05$). Pour 21 des 25 variables les différences sont statistiquement significatives avec, pour 12 d'entre elles, des $\eta^2 > .03$, suggérant une différence plus substantielle (identifiables aux ** dans la Figure 2).



* $p < .05$

** $p < .001$ et $\eta^2 > .03$

Figure 2 : Les 25 variables socio-affectives pour la cohorte 2010-11 d'élèves des écoles néerlandophones ($n=207$) et des élèves des écoles francophones ($n=743$).

Parmi les quatre facteurs pour lesquels il n'y a pas de différences entre les deux groupes d'élèves, on notera que la motivation à apprendre la L2 ne diffère pas de part et d'autre de la frontière linguistique. Cette motivation est bel et bien présente, mais ne rencontre ni chez les francophones, ni chez les néerlandophones un grand succès (respectivement 4,63 et 4,64).

Quant aux différences, il apparaît que les jeunes dans les écoles francophones ont des attitudes nettement moins favorables envers la L2 que les jeunes néerlandophones. Les francophones trouvent le néerlandais une langue qui est tout sauf attrayante (3,06), difficile à apprendre (3,01) et à l'utilité limitée (4,39). Les jeunes néerlandophones trouvent également leur L2 (français) difficile, mais moins (3,27) et considèrent par contre que leur L1 (5,41) et l'anglais (4,84) sont des langues relativement faciles à apprendre, comparé aux jeunes francophones pour qui la L1 (le français) reste difficile.

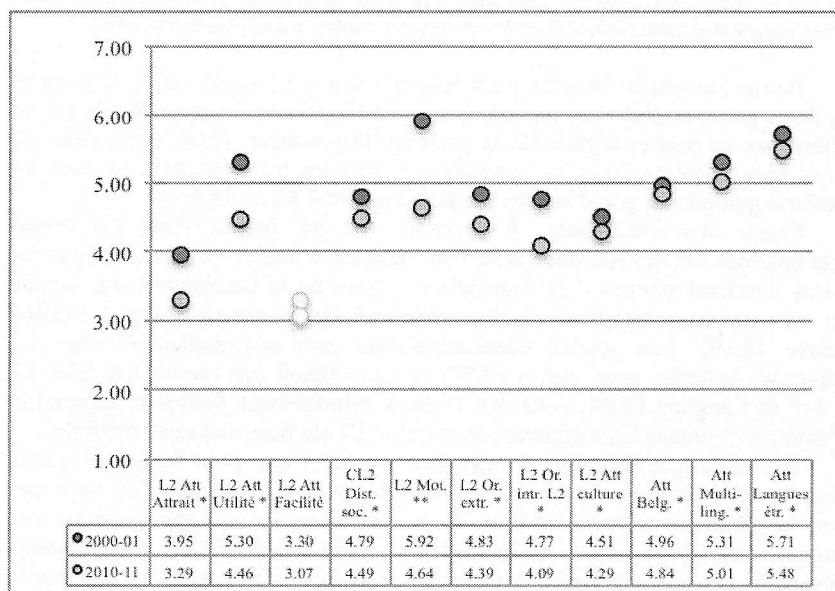
Hormis ces différences, il nous faut constater que pour toutes les autres variables concernant tant la distance sociale et la culture de « l'Autre » que pour les variables concernant l'anglais, le multilinguisme, l'apprentissage des langues étrangères et la Belgique, les élèves des écoles francophones présentent des attitudes plus positives (ou moins négatives) que les jeunes interrogés en Flandre. Ainsi, il semble qu'ils soient encore plus positifs envers l'anglais que les néerlandophones et plus motivés encore à apprendre cette langue (6,62 vs. 5,54). Par contre, s'ils n'affectionnent nullement la langue de « l'Autre » communauté, les élèves des écoles francophones se déclarent assez ouverts envers cette communauté et sa culture. Inversement, si les jeunes dans les écoles néerlandophones participantes considèrent le français comme une langue difficile, mais pas vilaine, ils témoignent d'attitudes peu positives envers la culture des francophones (3,40) et d'une distance sociale, pour le

moins prudente (3,93), avec cette communauté. Enfin, le fait que les francophones interrogés aient des attitudes plus positives envers une Belgique unie et multilingue (5,04 vs. 4,09) rappelle les discours dans les médias présentant les francophones comme plus attachés à la Belgique unie que leurs voisins du Nord, présentés comme plus indépendantistes.

Se pose dès lors la question du possible impact du contexte politique et médiatique ambiant sur ces variables socio-affectives. Sans prétendre pouvoir poser de lien direct entre le contexte et les résultats ci-dessus, nous proposons de comparer ces données aux données similaires, récoltées en 2000-2001.

4.2. Les facteurs socio-affectifs 2010-11 versus 2000-01

Dans ce point, nous comparons les échantillonnages décrits au point 3.2.2 et 3.2.3 afin de pouvoir analyser les éventuelles différences dans les attitudes et motivations des jeunes francophones et néerlandophones entre 2010-2011 et 2000-2001. Si différences il y a, nous analyserons pour quelles attitudes ou variables motivationnelles c'est le cas, dans quelle mesure et quelle direction. Rappelons que les données 2000-01 ne contiennent pas de variables concernant l'anglais. Les comparaisons se feront donc uniquement pour les L1 et L2 respectives des francophones et néerlandophones participants.



* $p < .05$

** $p < .001$ et $\eta^2 > .03$

Figure 3 : Facteurs socio-affectifs concernant la L2, y compris attitudes envers la Belgique, le multilinguisme et les langues étrangères, pour la cohorte 2000-01 (n=92) et la cohorte 2010-11 (n=950).

La Figure 3 reprend, pour les deux cohortes, les moyennes (y compris une indication des valeurs-p et η^2) des variables concernant « l'Autre » langue et communauté, et les attitudes envers la Belgique, le multilinguisme et les langues étrangères. Il apparaît que, pour toutes ces variables, les moyennes aient baissé de manière significative. Ainsi, la motivation à apprendre la L2 qui était très forte en 2000-01 (5,92) baisse nettement (4,64) et si l'orientation extrinsèque est quelque peu en perte de vitesse (4,83 vs. 4,39), l'orientation intrinsèque baisse plus (4,77 vs. 4,09) pour atteindre le point neutre, témoignant d'une certaine indifférence envers d'autres aspects de l'apprentissage de la L2 que ceux strictement instrumentaux. De même, l'utilité perçue de la L2 diminue fortement entre 2000-01 et 2010-11 (5,30 vs. 4,46). En outre, on note que des attitudes qui étaient plus ou moins neutres comme l'attrait de la L2 deviennent négatives (3,95 vs. 3,29). L'unique variable stable est la perception de la facilité d'apprentissage de la L2, celle-ci était perçue comme difficile, et le reste, des deux côtés de la frontière linguistique.

	2000-01			2010-11		p	η^2
	Dev. st.	Moy.		Dev. st.	Moy.		
Attrait L1	1,17	5,35	//	5,39	1,11	.108	.002
Utilité L1	1,18	6,06	//	5,92	1,64	.082	.003
Facilité L1	1,63	4,55	//	4,03	1,60	.287	.001
Motivation gén. L1	1,34	5,77	//	5,69	1,47	.242	.001
Or. extrinsèque L1	1,28	4,78	//	4,90	1,32	.465	.001
Or. intrinsèque L1	0,93	5,46	>	5,17	1,08	.004	.008
Att. culture L1	1,07	5,21	>	4,93	0,94	.043	.004

Tableau 5 : Comparaison des cohortes 2000-01 (n=92) et 2010-11 (n=950) pour les variables L1, avec la déviation standard, la moyenne, la valeur-p, η^2 et la direction des différences, s'il y a lieu.

Sans doute pourrait-on argumenter que ces différences de résultats à dix ans d'intervalle sont dues aux données récoltées dans des écoles différentes et auprès d'élèves différents. Toutefois, outre les impératifs méthodologiques (impossible de tracer à dix ans d'intervalle un nombre suffisant de répondants), il nous semble pouvoir écarter cette remarque en comparant les données concernant la L1 des différents groupes. Comme le Tableau 5 l'illustre, 5 des 7 variables concernant la L1 ne présentent pas de différences significatives et les deux autres n'indiquent qu'une légère baisse, ce qui suggère une stabilité des variables L1 et donc une certaine consistance dans les évaluations des jeunes. Ceci renforce notre sentiment de disposer de données fiables d'une part et de voir apparaître d'autre part, sur une période de dix ans et dans un contexte politique tendu, une tendance négative pour les facteurs socio-affectifs concernant « l'Autre » langue et communauté, et ce tant chez les répondants dans les écoles francophones que néerlandophones.

Enfin, nous pourrions développer les analyses des différences entre les profils des apprenants en terme de sexe, de première langue étrangère pour les élèves francophones (néerlandais vs. anglais), du degré de contact avec les langues étrangères et des rares interactions entre les différentes variables

*ces 2 colonnes
en gris foncé
si possible
(voir annexe)*

g1

indépendantes. Cependant, cela nous éloignerait de nos objectifs premiers et nous nous attarderions sur des phénomènes plus marginaux que les grandes tendances dégagées dans les paragraphes précédents et que nous synthétisons dans les conclusions ci-dessous.

5. Conclusion

Les résultats des facteurs socio-affectifs liés à l'apprentissage des langues chez les jeunes dans des écoles secondaires francophones et néerlandophones peuvent être résumés en quelques points.

Tout d'abord, on note que, tant les élèves du Nord que du Sud du pays témoignent d'une motivation plus importante envers l'anglais qu'envers la langue de « l'Autre » communauté. Les élèves francophones semblent encore plus enthousiastes envers l'anglais que les néerlandophones, tout en privilégiant des orientations extrinsèques. De même, la motivation à apprendre le néerlandais est principalement utilitaire chez les élèves francophones, alors que les élèves néerlandophones ne voient que peu de raisons d'apprendre le français, même si, paradoxalement, ils se disent tous relativement motivés en général.

Parallèlement, comme pour la motivation, on constate que les attitudes envers la langue, la culture et les locuteurs de langue anglaise sont nettement plus positives qu'envers celles de « l'Autre » communauté linguistique. Si chez les répondants francophones, c'est principalement la langue qui souffre d'une image négative (pas attrayante et difficile) et ce, malgré une utilité reconnue, la communauté n'est pas perçue de manière négative. Inversement, chez les répondants néerlandophones, ce sont les attitudes envers « l'Autre » culture et communauté qui sont plutôt négatives ou au mieux neutres, alors qu'ils ressentent le français comme une langue assez utile, mais difficile et relativement neutre au niveau de l'attrait. Ces résultats font écho d'une part, à la pertinence de voir dans les attitudes langagières un facteur en soi, indépendant de la motivation, qui peuvent être influencées par les émotions diverses liées au (ici macro) contexte d'apprentissage (MacIntyre 2002) et, d'autre part, aux tendances décrites dans diverses études en Belgique qui mettent à jour les attitudes négatives envers « l'Autre » langue, culture et/ou communauté (voir 2.2) et un lien avec le manque de compétences dans cette langue (e.a. Mettewie 2004).

Enfin, sur un laps de temps de dix ans, les attitudes et motivations envers les langues étrangères semblent s'affaiblir principalement pour les facteurs socio-affectifs concernant « l'Autre » langue, culture et communauté. Sachant que les attitudes langagières servent de baromètre au statut d'une langue et aux relations entre communautés linguistiques, dans un contexte socio-politique et historique donné (Marti et al. 2005: 214-215), cette tendance à la baisse peut s'expliquer par les tensions politiques vives et amplement relayées dans les médias. Cette polarisation entre communautés linguistiques dans les discours ambiants, semble donc s'être frayé un chemin, via les facteurs socio-affectifs, jusque dans les classes de langues de part et d'autre de la frontière linguistique. Connaissant le lien entre les facteurs socio-affectifs, et principalement les attitudes, envers la langue cible et l'acquisition de celle-ci, on est droit de

s'interroger sur l'avenir, à terme, de l'apprentissage de la langue de « l'Autre » en Belgique.

Cependant, loin de vouloir tenir un discours catastrophiste, il nous semble que cet enchevêtrement de l'apprentissage des langues avec le macro contexte dans lequel cet apprentissage a lieu, rappelle le rôle crucial de l'enseignant de langue dans la gestion de la dimension affective et le dépassement des clichés, stéréotypes et barrières culturelles envers « l'Autre ». Tout apprentissage linguistique est bien plus qu'une simple activité cognitive d'acquisition d'un code linguistique neutre (Gardner 1985: 6-7), car il intègre des dimensions affectives multiples qui donnent à cet apprentissage une dimension citoyenne d'ouverture et de découverte ou, comme dans l'anecdote qui ouvre ce texte, de rejet et de repli sur soi, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant. Il nous apparaît donc essentiel que, dans des contextes où les langues revêtent des valeurs symboliques, économiques et affectives tissées de tensions et de conflits linguistiques, comme c'est le cas en Belgique, l'enseignant de la langue de « l'Autre » se fasse ambassadeur et démineur afin de stimuler des attitudes et émotions positives envers celle-ci, de sorte que l'apprentissage s'en voit ranimé et non freiné.

Remerciements

Cette recherche a été réalisée grâce à la disponibilité des directions d'écoles et des enseignants, la participation des rhétoriciens, l'engagement enthousiaste et le travail méticuleux des Germanistes de l'Université de Namur (promotion 2012) et le soutien de Luk Van Mensel.

6. Bibliographie

- Baker Colin (1992), *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker Susan & MacIntyre Peter (2000), The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341.
- Bohner Gerd & Wänke Michaela (2002), *Attitudes and Attitude Change*. Hove: Psychology Press.
- Clément Richard & Kruidenier Bastian (1983), Orientation in second language acquisition: the effect of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 272-291.
- Clément Richard, Dörnyei Zoltán & Noels Kimberley (1998), Motivation, self-confidence and group cohesion in foreign language. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Coleman Jim (1996), *Studying Languages: A survey of British and European Students*. London : Centre for Information on Language Teaching and Researching.
- Csizer Kata & Kormos Judit (2008), Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30 (2), 166-185.
- Dewaele Jean-Marc (2005), Sociodemographic, psychological and politico-cultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (6), 118-137.
- Dewaele Jean-Marc (2010), *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke : Palgrave/MacMillan.
- Doeleman Rianne (1998), *Native reactions to non-native speech*. Tilburg : Tilburg University Press.
- Dörnyei Zoltán (2003), Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Dörnyei Zoltán, Csizer Kata & Németh Nora (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei Zoltán & Ushioda Ema (eds.) (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eraly Alain & Dardenne Emmanuelle (1995), *L'usage du français dans les grandes entreprises. Une étude en Belgique francophone*. Coll. Français et société (8), Bruxelles : Communauté française Wallonie-Bruxelles.
- Gardner Robert (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Housen Alex, Mettwie Laurence & Pierrard Michel (2002), Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. *Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel*, Research report. Brussel: Centrum voor Linguïstiek - VUB.
- Janssens Rudy (2009), *Onderzoek naar de capaciteit van het Nederlandstalig basisonderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*, Research report, BRIO, Brussels.
- Janssens Sonia (2008), *Assessing and modelling the longitudinal development of language skills*. Unpublished doctoral dissertation. Vrije Universiteit Brussel.
- Leclerc Catherine (2015), « Fais pas accroire t'aimes point notre slang » et « Pas besoin de worryer », ou des possibles de l'acadianisation, communication au panel « Ces parlers qui dérangent ». Réseau francophone de sociolinguistique, juin 2015, Grenoble.
- Lochtman Katja & Ceuleers Evy (2005), Tweede- en vreemde taalverwerving in een meertalige context. De rol van imago, attitudes en motivatie: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 93-102.
- Lochtman Katja, Lutjeharms Madeline & Kermarrec Gaël (2005), Langues étrangères à Bruxelles : recherche sur les attitudes d'étudiants bruxellois des écoles d'ingénieur commercial ULB et VUB. In Els Witte et al. (eds.), *Language, attitudes and education in multilingual cities*. Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunst, 211-223.
- MacIntyre Peter (2002), Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In Peter Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, 2, 45-68.

- Martí Felix, Ortega Paul, Idiazabal Itziar et al (eds.) (2005), *Words and worlds: world languages review*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Masgoret Anne-Marie & Gardner Robert (2003), Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53 (S1), 167-210.
- Mettewie Laurence (1998), Remmingen bij Franstaligen om het Nederlands te leren of de plaats van het Nederlands in hun waardensysteem. In Anne Morelli, Ludo Dierickx & Dieter Lesage (eds.), *Racisme: een element in het conflict tussen Franstaligen en Vlamingen / Racisme: un élément dans le conflit entre francophones et Flamands*. Berchem/Bruxelles: EPO/Labor, 144-145.
- Mettewie Laurence (2004), Attitudes en motivatie van taalleerders in België. Unpublished doctoral dissertation, Vrije Universiteit Brussel (available at: www.fundp.ac.be/universite/personnes/page_view/01005727/publications.html)
- Mettewie Laurence (2007), Élèves non-néerlandophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles : analyse des répercussions éducatives de la traversée de la frontière linguistique. In Laurent Puren & Sophie Babault (eds.), *L'éducation au-delà des frontières, Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge*. Paris: L'Harmattan, 141-178.
- Mettewie Laurence & Janssens Rudi (2007), Language Use and Language Attitudes in Brussels. In David Lasagabaster & Ángel Hugué (eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, 117-143.
- Mettewie Laurence & Lorette Pernelle (2014), Tweektalig onderwijs als Belgische "philtre d'amour". Attitudes van Franstalige CLIL-leerders van het Nederlands. In Liesbeth Degand, Philippe Hilgsmann, Laurent Rasier, Matthieu Sergier, Stéphanie Vanasten, Kristel Van Goethem (eds.) *In het teken van identiteit: taal en cultuur van de Nederlanden: huldeboek aangeboden aan Prof. dr. Ludo Beheydt*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 195-201.
- Mettewie Laurence & Van Mensel Luk (2009), Multilingualism at all costs. Language use and language needs in business in Brussels. In Claude Truchot & Ulrich Ammon (eds.), *Sociolinguistica 23: Language choice in European companies*. Tübingen: Niemeyer/ W. de Gruyter, 131-149.
- Nelde Peter (1997), Language conflict. In Florian Coulmas (ed.), *The handbook of sociolinguistics*, 285-300.
- Noels Kimberly, Pelletier Luc, Clément Richard & Vallerand Robert (2000), Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Pierrard Michel, Janssens Sonia & Housen Alex (2002), *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*. Coll. Français et société (15), Bruxelles: Communauté française Wallonie-Bruxelles.
- Potvin Maryse, Morelli Anne & Mettwie Laurence (2004), Du racisme dans les rapports entre groupes nationaux au Canada et en Belgique? *Canadian Ethnic Studies Journal*, 36(3), 25-60.
- Schumann John (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Sinardet Dave (2008), Vlaamse en Franstalige media over Franstaligen en Vlamingen: wederzijdse representaties van de "andere" in politieke debatprogramma's. In Hilde Van den Bulck & Alexander Dhoest, *Media, cultuur, identiteit: actueel onderzoek naar media en maatschappij*. Gent: Academia Press, 51-69.
- Van Mensel Luk, Housen Alex, Mettwie Laurence & Pierrard Michel (2005), Multilinguisme dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles : résultats d'une étude pilote : In Els Witte et al. (eds.), *Language, attitudes and education in multilingual cities*. Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunst, 133-142.
- Witte Els & Van Velthoven Harry (2010), *Strijden om taal. De Belgische taalkwestie in historisch perspectief*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.

Notes

¹ Moniteur belge, 28/08/1998: Décret du 13 juillet 1998 sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire & Moniteur belge, 15/10/2007: Décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique.

² Voir entre autres propos de Vic Van Aelst (N-VA), deredactie.be (31/05/2011).

³ « [...] an individual attitude is an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of individual's beliefs or opinions about the referent » (Gardner 1985:9).

⁴ Par orientations motivationnelles on entend les raisons de l'apprentissage de type instrumentales/intégratives (Gardner 1985) ou intrinsèques/extrinsèques (voir par exemple Noels et al. 2000 et les travaux Dörnyei).

⁵ Cette étude financée par le Ministère de l'Enseignement de la Communauté flamande (PBO/98/2/36) porte sur des aspects linguistiques et socio-affectifs de l'acquisition des langues dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, voir e.a. Housen, Mettwie & Pierrard 2002, Van Mensel et al. 2005.

⁶ On entend par des versions randomisées, des versions dans lesquelles l'ordre des affirmations est à chaque fois différent et obtenu par introduction d'éléments de hasard (« random » en anglais).

⁷ Pour l'attitude envers la Belgique les coefficients sont plus faibles (.55 et .63) et pour la variable utilité du français –contrairement à celle de l'anglais et du néerlandais– les coefficients présentent un schéma particulier (pour la version en néerlandais $\alpha = .86$, pour la version en français $\alpha = .17$).

⁸ Ath, Bruxelles (2 écoles), Charleroi, Ciney, Gembloux, Gosselies, Herve, Jemappes, Mons, Namur, Tournai, Herk-de-stad, Hasselt, Malle.

⁹ Contrairement à une étude longitudinale, il n'y a qu'un moment de test, mais dans différentes catégories d'âge.